

小学校図画工作科における造形遊びの位置

西 村 隆 司

〔抄 録〕

造形表現活動は、本来、自由であり、主体的であり、活動的であるべきである。作品をつくるについても、指導者からの強制や指示で行われるものではない。もちろん、図画工作は、学校教育の教科の一つであるため、そこには指導目標があり、そういう意味においては強制や指示が存在するかもしれない。しかし、造形表現活動がいったん始まれば、そこには子ども自身の世界が広がるべきである。その保証があつて初めて、子どもは自己を解放し自己実現を達成するのである。そういう意味において、「造形遊び」の存在は非常に大きいと考える。しかし、残念ながら、20年も前に導入されたにもかかわらず、美術教育に携わっているもの以外、その存在すら知るものは少ない。教育現場の教師、子どもの図画工作を見ている保護者においてもそれはいえる。

昨今の教育界における学力低下論が、図画工作科にまで及び、子どもの表現力の低下は、「造形遊び」ばかり行っていることが原因だ、という風聞を聞く。

本研究では、96校の公立学校の現職教員及び、本学の通信教育学部に在籍する現職教員への調査を中心に、教育現場の教師の「造形遊び」に対する意識を明らかにし、「子どもの創造活動の過程」をもとに、今後どのように進めていけばよいかを考察した。

キーワード 造形遊び、子どもの創造活動の過程、表現（1）、表現（2）

はじめに

図画工作科では20年前に、それまで絵画、彫塑などの領域に分けていたのを、身近にある材料になるものなどに進んでかわり、その色や形などの特徴から自在に発想し、楽しい造形活動を思いつき、持てる力を自在に働かせながら思いのままに進める造形活動として「造形遊び」を低学年に取り入れた。段階を経て、平成14年度に高学年の内容に入り、これで小学校の全年で「造形遊び」が行われるようになった。このことから、板良敷のいう「A(1)の内容が通称「造形遊び」といわれることについては、現在、遊びという言葉に拘泥し、議論している段階ではない」⁽¹⁾ のかもしれないが、未だ、遊びのもつ「主体性、自由性、活動性」と「子ども

は、身近にある材料になるものなどに進んでかわり、その色や形などの特徴から自在に発想し、持てる力を自在に働かせながら思いのままに進める」ことが、自然とつながっているような錯覚をしている指導者が多い。

デューイの「けっきょく教師となることがあっても、教材は山ほど仕込んでいるが、それが教えられるほうの子どもたちの心とどのように関連づけられるものかについてはほとんど知らないのである。なにを教うべきかということと、いかに教うべきかということとのあいだにこのような分離があるので、双方がその隔離のために苦しみ」、子どもは「偏頗な教育を受けた教師の誤った理解によって興味あるものとされている事柄を学ぶのではなく、真理と親しみ真理に通じることにならなければならない」⁽²⁾ と言う言葉を、今も「造形遊び」を指導するものは、心して耳を傾けねばならないであろう。指導者側自身が、自分の学んできたもの（経験）をもとに、つまり「造形遊び」なるものを理解しえない教師が、その教材が、あたかも子どもの興味・関心あるもののように錯覚して教えていくことの恐ろしさを、実感する必要があるのではないだろうか。

造形遊びも、ただ材料や場を与えられるだけでは不十分で、そこでの色や形、大きさや動きなどに関わりながら、それらを読みとる（思考力・判断力・表現力をはたらかせる）契機を指導者側から与えられることこそが大切なのではないだろうかとは私は考える。本論文は、図画工作科のもう一つの内容である表現（2）「絵や立体、工作などに表す活動」と「造形遊び」が双方向的に関連しあいながら子どもたちへ与えられるならば、子どもたちには図画工作科の学力は確実に育つと考え、そのための方略として「子どもの創造活動の過程」を構想し、題材実践を通して「小学校図画工作科における造形遊びの位置」の再確認を行うものである。

1. 「造形遊び」の意義

A表現（1）「造形遊び」は、枠をとりはずし、身近にある材料になるものなどに進んでかわり、その色や形などの特徴から自在に発想し、楽しい造形活動を思いつき、持てる力を自在に働かせながら思いのままに進める造形活動のことである。

これは、教科内の領域の枠を取り外し、デューイの言葉にある「具体的な事物に打ち込まれている具体的な子どもの精神」⁽³⁾ を図画工作という枠全体で捉えようとしたものであるといえる。言い換えれば図画工作科の「造形遊び」は、子どもが、学校の外で得る美術・図画工作に関わる経験を学校そのものの内部で十分に、自由に利用することができること、また、図画工作で学んでいることがらを、日常の生活に応用できるということを意味すると考える。しかし、「造形遊び」の授業が終わった途端に「先生遊びに行っていない？」と子どもが発言するのは、このような造形遊びのねらいに達した授業ではないということである。まだまだ、内容に固執した活動のため、子どもはそこから抜け出せずに、今やっていたことと生活が切り離され

ているのかもしれない。

図画工作科において、作品をつくる活動、つまり現在の学習指導要領にある図画工作科の内容である表現(2)も大切であるが、それとこの遊びの要素(主体性、自由性、活動性)をもつ「造形遊び」がつながるようにする必要がある。

なぜならば、図画工作科の内容である表現(1)にも(2)にも共通する育てたい資質や能力は、色や形などに関わる興味・関心を大切に、造形要素や造形活動に関わる思考力・判断力・表現力であり、それらと深い関係のある技能および鑑賞の能力であるからである。私は、内容はいらないと言っているのではない。むしろ、これらを育てる上で内容は重要な意味を持つのはいうまでもない。なぜなら、子どもがこれらの資質や能力をはたらかす土壌となるものが内容であるからである。しかし、2つの内容に固執し、それぞれが独立して作品づくりや活動を行うあまり、そこで育てるべき学力が、別個にあるものと考えられてしまう。そして、保護者へ説明可能である、又評価が容易となる「作品」の残る表現(2)が重要視され、作品の残らない「造形遊び」が徐々に厄介者になっていく現実があるのも否めない。

図画工作、つまり絵を描いたりものをつくったりすることは、子どもの成長とともに存在するもの、つまり、子どもの生活と切り離せないものと信じ切っていた指導者側の意識が間違いであるということに我々は気づく必要があるのではないだろうか。アイズナーの言った「造形的な創造活動でこそ教え育てなければならない内容を明確にさせ、その具体的なカリキュラムや評価方法を開発する」ことが重要ではないだろうか。⁽⁴⁾

「造形遊び」も、ただ材料や場を与えられるだけでは不十分で、そこでの色や形、大きさや動きなどに関わりながら、それらを読みとる(思考力・判断力・表現力をはたらかせる)契機を指導者側から与えられることこそが大切なのではないだろうか。

2. 「造形遊び」の置かれた現在の位置

「造形遊びを見直すべし。そんな声が高まっている。背景には子供の表現力低下を憂う危機感がある。」こんな記事が、2005年5月の読売新聞に載っていた。昨今、教育全般に「子どもの学力低下」が叫ばれている中、冒頭でも述べた、20年かかってやっと高学年にまで導入され、全学年で「造形遊び」が行われようとした矢先のことである。その記事は続く。「ゆとり教育も押し付けの受験教育を排し、子供が子供らしく生きられる時間を確保すべく「ゆとり」を与える。そうすれば子供は自分で主体的に考え、生きる力を自然に育んで行くだろうと期待されていた。・・・しかし、ゆとり教育は「型にはめず」「自然のまま」に子供の自発性を育てようとしたが、十分な自我を持ち合わせていない子供に主体的行動をゼロから期待しても無理。そんな矛盾が教育現場を混乱させた。・・・型にはめるか、はめないかの両極端となったのは、実は自然を知らずに、ただ気分として自然を礼賛していたから。そんな浮ついた姿勢が

リベラリズムとナショナリズムの間で教育を、放任と強制との間で子供を迷わせる一つの要因になっていたのではないか。」と。これは、20年前に低学年に「造形的な遊び」として取り入れられた当時の図画工作科の状況と同じである。その当時、子どもの手を借りた教師の作品、技術至上主義作品等々「作品主義」という授業が横行していたことから、図画工作科では、幼稚園の造形・表現との関わりも考慮し、また、表現活動の本来もつ「自由で、主体的である」活動を取り戻そうと、「造形遊び」が導入された。⁽⁵⁾遊びのもつ「自由性、主体性、活動性など」を取り入れた「造形遊び」には、次の4つの造形的要素が含まれている。

Children Scale（空間・身体性）

Material Work（材料性）

Sign Making（構成性）

Image Making（発想性）

しかし、このように、前述の記事同様、「子どもが子どもらしく活動できる時間を確保すべく「遊び」の活動を取り入れる。そうすれば子どもは自分で主体的に考え、表現していくだろう。」という思いから発した「造形遊び」も、現在では、ややもすると敬遠されがちであるのも事実である。その理由の一つに、材料との関わりを重視する造形遊びにおいて、作品よりも行為・活動を重視するため、そのめざすもの（育てたい力）が不明確に感じたり、どのように評価すればいいのか不安に感じたりすること、そして、2つ目に、作品づくりに慣れ親しんできた図工の授業で、作品がない授業、ゴミと化す材料群の後始末等々による周りの目に不安を感じるなどが原因と考えられる。このことは、筆者が行った、造形遊びに対する、現職教員の意識調査を行った結果でも、明らかである。⁽⁶⁾

「図画工作の年間授業時数の内、造形遊びの授業はどれぐらいしていますか」（次頁表1）という問いに対して、37%の教師が、「ない」と答えていることは、前述のことを如実に語っている。年代があがるにつれ、造形遊びを行う数が減るのは、ある意味仕方がないのかもしれないが、20代に「ない」と答えたものが、半数近い結果となったことには、大いに考え直さなければならないだろう。

また、その理由としては、次のようなことがあげられた。

- ・時間が少なくなりあまりしなくなった。
- ・図工担当ではないから。
- ・教材の準備に手間がかかることと、作品をすぐに片付けないといけないので、クラスの多い学校はやりにくい。
- ・授業時数が確保できないというのが一番の理由だが、いろいろなところから応募作品が来て、それでいっぱい一杯ということもある。
- ・造形遊び自体知らなかったから。
- ・バランス良くと考えている。

- ・時間と場所の確保。

表1 「図画工作の年間授業時数の内、造形遊びの授業はどれぐらいしていますか」

| | 1/2 以上 | 1/3 以上 | 学期に 1 題材 | 年間で 2 題材 | 年間で 1 題材 | ない | 無答 |
|-----|-----------|-----------|-------------|-------------|-------------|-----|----|
| 50代 | 1 | 2 | 16 | 8 | 13 | 5 | 1 |
| 40代 | 1 | 2 | 15 | 4 | 9 | 13 | 8 |
| 30代 | 1 | 1 | 4 | 4 | 2 | 22 | 21 |
| 20代 | 1 | 5 | 26 | 5 | 18 | 65 | 13 |
| 合計 | 4 | 10 | 61 | 21 | 42 | 105 | 43 |

また、「これからも「造形遊び」の授業をやろうと思いますか」（下表2）という問いに対しては、「価値を見いだしたらやる」が、45%にものぼることは、また、10%弱の教師が「やりたくない」と答えていることは、敬遠されていると言うよりも、拒否に近い意識を持っていると考えても言い過ぎではないのではないだろうか。

「造形遊び」については、次のような意見があった。

- ・やってみたいと思うが、準備・材料の用意が十分出来るか不安。
- ・造形遊びの大切さは感じた。学年に話をしてみようと思う。
- ・造形遊びの指導法をもう少し深く勉強できる場が欲しいと思う。
- ・単元の合間に導入や発想転換として扱うにはとても良いと思う。
- ・造形遊びを通して子どもとつながるから。
- ・総合的な学習の時間の中でしてしまいそう。

そして、「あまりやりたくない」理由には、次のような意見があった。

- ・時間数を考えても無理がある。
- ・場所がない。
- ・評価がわからないから。
- ・図工の時間にわざわざしなくても普段の遊びの中で取り入れたらいいと思う。
- ・他教科と連携したいが、方法がわからない。

表2 「これからも「造形遊び」の授業をやろうと思いますか」

| | 教科の内容だから、積極的にやる。 | いろいろ情報を得て、価値を見いだしたらやる。 | 教科の内容だけでは、あまりやりたくない。 | その他 | 無答 |
|-----|------------------|------------------------|----------------------|-----|----|
| 50代 | 15 | 18 | 13 | 1 | 1 |
| 40代 | 15 | 25 | 7 | 4 | 1 |
| 30代 | 26 | 25 | 2 | 5 | 0 |
| 20代 | 85 | 95 | 11 | 15 | 1 |
| 合計 | 141 | 163 | 33 | 25 | 3 |

- ・目的やテーマを決めてやった方がいい。
- ・ゴミでゴミを作っているイメージがあった。
- ・高学年としての題材に乏しい

このような、状況下で、平成14年度から導入された高学年の「造形遊び」の活動を通して、ただ材料や場を与えるだけの「造形遊び」ではなく、そこでの色や形、大きさや動きなどに関わりながら、それらを読みとる（思考力・判断力・表現力をはたらかせる）契機を如何に設けるかということを「子どもの創造活動の過程」の構想から、アプローチしようと考えた。

そこでは、低学年・中学年との活動の違い、つまり環境との関わり方を明らかにし、どのような場面で、どのような支援を行うことが、高学年の子どもに対しより有効な活動になるのか、そして、「造形遊び」が敬遠されがちな理由の、どんな力が育つのか、どのように指導し、どのような評価をすればいいのかを明らかにしたいと考える。

3. 子どもの創造活動と「造形遊び」

まず、「子どもの創造活動の過程」として次のような構造図を構想し⁽⁷⁾、題材実践を試みた。（図1）これは、平成12年度版学習指導要領図画工作編、A表現（1）「材料をもとにした造形遊び」の内容の考え方とある意味、一致する。

（「材料をもとにした造形遊び」の内容の考え方）⁽⁸⁾

- ①材料や場所などに進んで働きかけ、その特徴をもとに表し方をみつけ、新しいことなどを試すなどして、その過程の楽しさを味わう造形活動をする。
- ②材料や場所などの特徴を生かし、みんなと美しさや面白さ、調和的な関係などを発想したり考えたりして、手や体全体の感覚を働かせて楽しい活動をする。
- ③材料や場所などの形や色、大きさなどの特徴や様子から思いをふくらませ、材料を並べ、組み合わせる、環境を造形的に構成するなど、造形的な創造活動の体験を深める楽しい活動をする。

図というものは、ある考えを説明するのには便利であるが、反面、語り尽くせない部分も含む。この構造図で、「造形遊び」の活動について、低学年は材料などに働きかけながら、その材料の美的秩序を見いだす（あそぶ）過程が重要であり、中学年は材料などに働きかけ、場との関係の中で美的表現を試みる（ためす）過程が重要であり、そして、高学年では、材料や場に働きかけ、それぞれの持つ造形要素を見いだし自己の美的価値を高める（いかす）過程が重要であることを、説明するために考えたものであるが、当然そこには反論が出てくることが予想される。

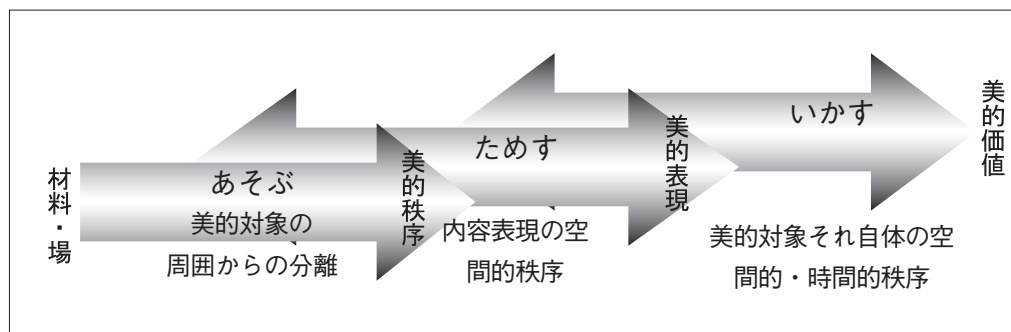


図1 子どもの創造活動の過程

それは、どの学年においても、「あそぶ」「ためす」「いかす」過程があり、この学年はこの過程が重要であるとは言えない、とすることであろう。当然、子どもは、材料や場と「あそび」、それを「ためし」ながら、その特性を「いかし」ながら活動するものであるからである。しかし、それをふまえても、敢えてその中でも、上述の低学年では、「あそぶ」過程、つまり、例えば「砂」という材料と関わり、その質感などを捉えたりしながら、「砂」を砂という物質で捉えるのではなく、学習指導要領で言う「集める」「並べる」（「砂」という美的対象を周囲からの分離する）活動から生まれる新たな「美的秩序」を十分経験することが大切であり、中学年は「ためす」過程、つまり、「砂」を集める、並べることから発展して「組み合わせる」「新しい形をつくる」（「砂」という材料に内容表現という空間的秩序を与える）活動から生まれる「美的表現」を十分経験することが大切である。また、高学年では、「いかす」過程、つまり、「砂」という材料に与えられた表現が、周りとの関わりの中で、よさや美しさを考えられる（美的対象「砂や場」それ自体が、空間的・時間的秩序を構築する）活動から生まれる「美的価値」を十分経験することが大切なのである。

そして、そのことをふまえて、その過程において指導者は適切且つ有用な支援を行わなければ、昭和30年代に言われた「這い回る経験主義」ならぬ「這い回る造形遊び」を、平成の時代において再び行ってしまう過ちを犯し、やがて、「造形遊び」は消え去っていつてしまいかねないであろう。それは、学年があがっても同じ内容（活動）をしているだけ、あるいは同じ指導をしているだけでは、子どもに育てたい力が育たないのは当然であるからである。例えば、砂を使った造形は、大人でもする。砂浜に行けば、大人も子どもも、我を忘れて砂と向き合っている。砂の造形大会があるほどだ。しかし、学校では、砂遊びは低学年のすることで、高学年はもっと他の材料や場での活動にしなければならないと、思い込んでいる。そこには砂「遊び」があり、「砂」遊びがないのである。

4. 高学年の「造形遊び」の実際

実践事例Ⅰ

(1) 題材名「森をステキに変えちゃえ」第5学年

(2) 育みたい資質や能力

- ・身近にある自然材などを使って、自分たちの主題の表し方を構想し、場や環境に変化をつける楽しさを味わう。
- ・落ち葉や枝、木など自然材を使い、場や環境の構成の仕方やその効果的な表し方を工夫するとともに、主題の表し方のよさを味わうことができる。

(3) 題材観

落ち葉や枝、大きな木や薄暗い場など少しの自然がある公園の小さな森も、近年、都会にいる子どもたちには、遠い存在となりつつある。また、絵や粘土、工作などの活動経験が多く、色や形にはいていねいに仕上げていくことができるものの、活動自体がどうしてもこじんまりとする傾向のある最近の子どもたちにとって、学校にある小さな森は、小さくても身体全体を使いながら活動する最適の場所である。低学年のとき、生活科での活動する学校の小さな森も、高学年になれば、ここで過ごすことは少なく、身近な存在ではなくなる。そんな森を、自分たちの「ステキな森」にすることを提案することで、主題の表し方を構想しながら、場や環境に変化をつける楽しさを味わうことができるのではないかと考えた。

指導に当たっては、「森」にある落ち葉や枝、大きな木などの材料と木漏れ日のある場や薄暗い場などの環境を生かし、過ごしてみたい、来てみたい、見てみたいなど、自分たちの「ステキ」な森にしていけるように、この森にはないが、どんぐり、蔓などのよく見られる自然材を指導者側で用意することにした。また、木を人に見立てて愉快的な森にしたり、木と木に落ち葉と枝を組み合わせ長くつなげて〇〇の素敵な森にしたり、泥を練って落ち葉をつけたり枝をたてたりして不思議な遺跡の森にしたりと、剪定ばさみなどの用具や泥練り場も準備することで、子どもたちの思いの表し方に応じることができるようにした。

(4) 学習の目標

- ・「森」の特徴を生かしながら、そこにある自然材を使って「ステキな」森に対する主題の表し方を工夫の仕方を楽しむ。
- ・自分たちの「ステキな」森に親しみ、その美しさを感じたり、自分たちの主題の表し方のよさを感じ取ったり味わったりする。

(5) 指導計画（子どもの創造活動の過程）

- ①「森」に行き、その場の雰囲気や様子を感じながら、自分たちの「ステキ」を構想する。

（あそぶ）

- ②場や環境から発想し、場の材料など組み合わせ方や効果的な表し方などを工夫しながら活

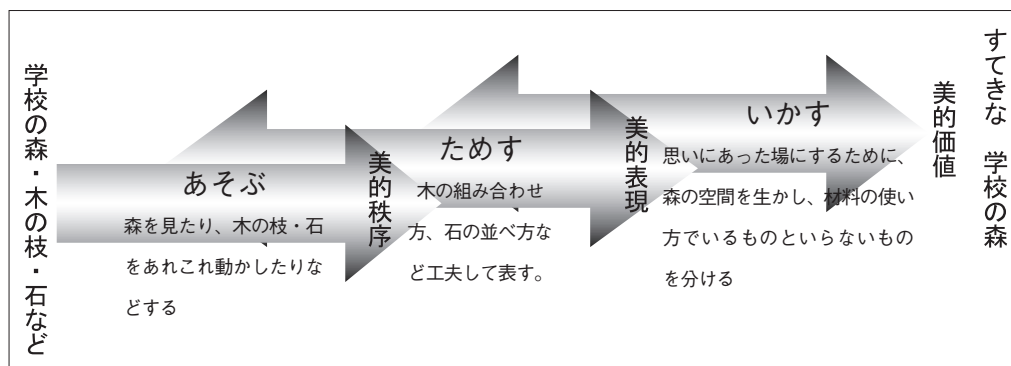


図2 「森をステキに変えちゃえ」における子どもの創造活動の過程

動する。(ためす)

③自分たちの主題の表し方のよさや美しさを味わう。(いかす)

本題材において、高学年ならではの活動を行うために、「生かす」場面において、森の空間を意識させることで、森の空間を生かし、材料の使い方「いるものといるものではないものを分ける」ことを、子どもたちに提案した。そうすると、写真2のように整然とした場が現れ、ついには、その中に自分たちが入り込んでいった。(写真3)



写真1 雑然とした森



写真2 いるものではないものを区別した森に



写真3 すてきな森で一眠り

実践事例Ⅱ

(1) 題材名「大地に表そう 自分の きもち カタチ」第5学年

(2) 育みたい資質や能力

- ・身近にある自然材、光や影などを使って、自分たちの主題の表し方を構想し、場や環境に変化をつける楽しさを味わう。
- ・身近にある自然材、光や影などを使い、場や環境の構成を考え、自分たちの思いや願いの効果的な表し方を工夫するとともに、主題の表し方のよさを味わうことができる。

(3) 題材観

高学年の「造形遊び」では、「材料や場・環境などの特徴を生かして」ということが、低学年や中学年との違いである。そこで、学校にある盛り土場を使い、そこに、身近にある石や

砂，土，太陽の光，影，そしてその場の雰囲気を使って，自分たちのメッセージを表すことを提案する。普段何気なく見過ごしている材料に目を向けさせ，工夫一つでおもしろい表現になることに気づかせたいと考えた。そして，低学年で経験のある影遊びから，太陽の光や影を取り入れてみると意外とおもしろい効果があるのではないかという提案も行う。もちろん使う使わないは，自分たちで選択する。また，高学年に見られる，ユーモア性も出させられればと思い，材料を生かして形に表すだけでなく，そのほかにも表現方法はないか提案する。

指導に当たっては，盛り土場にある落ち葉や枝，大きな木などの材料と木漏れ日や薄暗い影などの環境を生かし，見てほしい，感じてほしい，など自分たちの思いを表現にしていけるように，導入部分や活動の後半部で，アンディ・ゴールズワージーの自然を使った作品の鑑賞を取り入れた。

(4) 学習の目標

- ・「盛り土場」の特徴を生かしながら，そこにある自然材，日の光などを使って主題の表し方を工夫の仕方を楽しむ。
- ・その場に現れた雰囲気や美しさを感じたり，自分たちの主題の表し方のよさを感じ取ったり味わったりする。

(5) 指導計画（子どもの創造活動の過程）

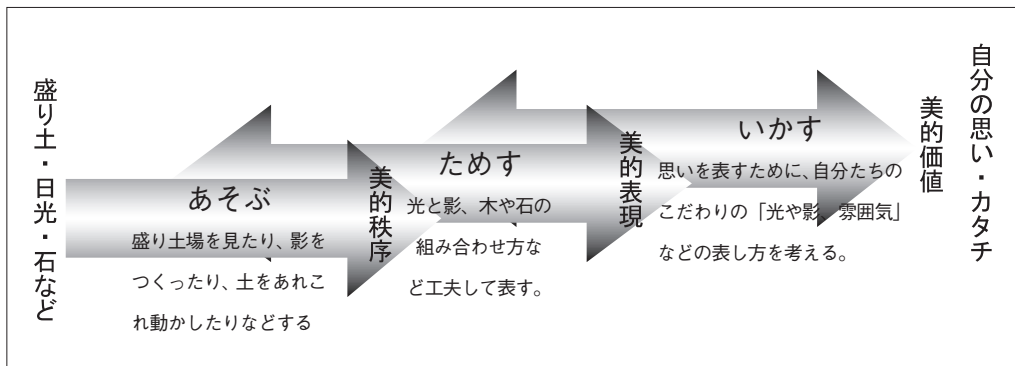


図3 「大地に表そう 自分の きもち カタチ」における子どもの創造活動の過程

- ①作品の観賞後，「盛り土場」に行き，その場の雰囲気や様子を感じながら，自分たちの「思い」を構想する。（あそぶ）
- ②場や環境から発想し，場の材料など組み合わせ方や効果的な表し方などを工夫しながら活動する。（ためす）
- ③自分たちの主題の表し方のよさや美しさを味わう。（いかにす）

本題材において，高学年の表現に顕著に見かけられるユーモア性やパフォーマンス性を引き出すために，「あそぶ」・「いかにす」場面において，A・ゴールズワージーの作品に立ち返り，

「光や影、場の雰囲気などを意識することで、その空間が生かせる」ことを子どもたちに提案した。そのことで、材料の使い方は単純ではあるが、写真のように光と影を意識した表現が現れたり、自分たちが表現の中に入り込むようなパフォーマンスの表現が現れた。



写真4 光と影を生かして



写真5 「明日にかける橋だよ」

まとめ

小学校の図画工作科の表現活動における2つの内容の一方である「造形遊び」が、ようやく6学年を通じて行われる体制が整ったにもかかわらず、表現力の低下の危惧が叫ばれ、「造形遊び不要論」のもと、消え去ろうとしている。とりわけ中学校の美術においては、絵一つ描けない子どもが、中学校にきて困るという批判が多い。（この批判は、「造形遊び」ばかりを行っているからだということには通じないことは、本論の中で明らかになった。なぜなら、中学校の教師が思っているほど造形遊びは行われていないからである。ある意味、指導者の指導観の違いに原因があるといえるが、ここではそれには言及しないでおく。）

本論では、このような状況下で、始まったばかりの高学年の「造形遊び」のあり方を、「子どもの創造活動の過程」をもとに求め、全学年における「造形遊び」の位置づけについて考察してきた。紙面の関係上、2題材しか紹介できなかったが、子どもの「あそぶ」「ためす」「いかす」造形活動の中で、特に「いかす」過程での指導者からの提案が、重要な役割をもつことがわかった。低学年のように、指導者の提案を聞いているようで、自分の思いのままに活動する時期、中学年のようにこだわりを見せる時期と違い、高学年は、自己の表現にとまどいや不安を見せる時期だからこそ、指導者からの提案が、その活動を左右するのである。

現代芸術が、領域の枠を超え、人間の表現の可能性を格段に広げつつある現代において、小学校教育の指導者が従来の領域にとらわれ、子どもの表現の可能性を狭めることだけはしてはいけないと、本論文を書き終え、心を新たにした。

〔注〕

- (1) 板良敷 敏 編著「小学校図画工作科 基礎・基本と学習指導の実際」 東洋館出版 2002年
- (2) J・デューイ「学校と社会」岩波文庫

- (3) 同上
- (4) E. アイスナー「美術教育と子どもの知的発達」 黎明書房 1986年
- (5) この「子どもの創造活動の過程」は、拙者が、1999年の美術科教育学会論文で提案した「子どもの空間認知と想像力」の中の「美的認識の過程」を、その後の実践研究において再構築したものである。
- (6) 平成12年度版学習指導要領図画工作編の、A 表現（1）「材料をもとにした造形遊び」は、次のように説明されている。

「進んで関わり、自在に発想し、思いつき、持てる力を自在に働かせながら思いのままに進める造形活動・・・、遊び性を生かした学習活動として構成され、思いのままに選び、判断し、試し、形づくる、想像するなどしながら、自分なりの表し方を見つけたり（創造活動の基礎的な能力である造形感覚）、新たなよさや美しさ、面白さなどをつくりだしたり（創造的な技能）することをめざす。」
- (7) 調査期間：2005年5月29日～7月29日
調査方法：自記式質問紙を用い、郵便法及び直接記入
調査対象：公立小学校現職教員堺市、寝屋川市（96校 288）本学通信教育受講教員（246）
回収率：68.4%（365）
- (8) 小学校学習指導要領解説 図画工作編 日本文教出版 1999年

（にしむら たかし 教育学科）

2005年10月19日受理